



TITLE:

大学生のアイデンティティ発達における専門教育の意義について:心理学専攻の学生を対象に

AUTHOR(S):

水間, 玲子

CITATION:

水間, 玲子. 大学生のアイデンティティ発達における専門教育の意義について:心理学専攻の学生を対象に. 京都大学高等教育研究 2006, 12: 1-14

ISSUE DATE:

2006-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54172>

RIGHT:

第一部
論考

研究論文

大学生のアイデンティティ発達における専門教育の意義について

——心理学専攻の学生を対象に——

水 間 玲 子

(福島大学人間発達文化学類)

The Significance of Studying Major Subjects in Identity Development for University Students: The case of students in the psychology course.

Reiko Mizuma

(Faculty of Human Development and Culture, Fukushima University)

Summary

This study investigated the significance of studying major subjects in identity development for university students.

It was found that the value of studying major subjects for university students was determined by (1) how much students were involved in it, and (2) how usable it was in order to get a job. From the perspective of students' identity development, following results were reached: (1) The identity formation process toward a professional occupation was facilitated especially among those who didn't have preconceived notions about psychology, and (2) studying major subjects had meaning as a role experience for those who mainly wanted to secure a professional occupation.

キーワード: アイデンティティ発達、専門教育、心理学

Keywords: identity development, major subjects, psychology

1. 問題と目的

本研究の目的は、大学における専門教育の意義について、大学生のアイデンティティ発達の観点から検討することである。2年次における専門科目の受講によって、1年次にみられていた意欲喪失が解消されていく場合がある（半澤、2004）とされる一方で、1年生後期から授業への意欲が低下する（溝上、2004b）、1年生よりも2、3年生で授業への意欲低下が見られる（後藤、2003）といった指摘もあり、専門科目の学習過程も、決してスムーズに進んでいるわけではないようである。では実際のところ、大学生は、専門科目の学習にどのように臨んでいるのだろうか。彼らにとっての専門教育の意味とは何であろうか。この問題を、大学生のアイデンティティ発達過程から明らかにしていこうとするのが本研究のねらいである。

学生たちはそれぞれ、自らの文脈で大学の授業を意味づける。たとえば、授業への意欲や満足度という側面についても、教員の側が提供する内容や教授技術と全く関係なく、自身の生活のリズムやライフ・イベントとの兼ね合いによって浮沈することが指摘される（cf. 水間、2002、2006）。これは、大学で学習したことが個人にとって意味あるものとなるために不可欠なポジショニングの過程（溝上、2004a）であるが、同時に、学習の質を個人の文脈によって大きく規定する側面も伴う。何を学んだのかということは、教員が何を教えたかということによってのみならず、それをどのような態度でいかに学んだのかという学生側の学習過程によっても、大きく異なってくるのである。

学生側の文脈を規定する内容としては、日々の体調や人間関係、その時抱える悩みなど、様々なものが考えられよう。だが大学での専門科目の学習過程を左右する学生側の要因は、最大限抽象化したところで、個人のアイデンティティの問題としてとらえることができるのではないかと本研究では着眼するのである。理由は、大きく、以下の3つ

をあげることができる。

第1に、専門科目の学習は、すでに一度選択したアイデンティティを強化・発展させるための実用的価値を有することがあるからである。工学系や医学系など、高度な専門技術者養成を目的に掲げる学部では、大学で学習される専門科目の教育内容が、そのまま専門的職業において必要な知識や技術であることもある。よって、自身のめざす専攻へ進めなかったり、あるいは、専門科目の学習過程でつまづいたりすることが、そのままアイデンティティの揺らぎへとつながる可能性がある。たとえば溝上（2001）は次のような例をあげる。

「はっきりとした人生の目標がない。自分が将来何をやりたいのかが全くわからない。でもそれはまだ医学部に入っていたらという気持ちがあるせいなのかもしれない。医者への夢があきらめられない分、今工学部にいる自分が何を目標にして進んでいったらいいかわからない。」（工学部2年生、女子；溝上、2001、p.112）

「製図の宿題に何時間費やしても間に合わず諦める。完璧な図面を頭に描いているが、実際の自分のものは稚拙である。」（工学部3年生、女子；溝上、2001、p.118）

「私は将来に向けてプログラムの勉強をしたいが、学校では一切扱ってくれない」（理工学部2年生、男子；溝上、p.121）

また、溝上（2006）は、学生が大学での勉強に意欲がわかないというときの理由は、「大学での勉強が将来にどう役立つかわからない」に集約されるという。このような場合に、周りが役立つ理由をいろいろとあげても無効であると溝上は述べる。おそらくこの種の言の本質は字義通りのところではなく「自分にとって何が役立つのか」というアイデンティティの問題にあると解釈されることも少なくないからであろう。つまりこの問いの背後には、アイデンティティ拡散の状態が想定されるのである。

第2は、なぜ第1のような現象が見受けられるかということにも関連するのだが、大学時代は、発達心理学的にみると青年期後期にあたり、アイデンティティを形成していく時期とされるため、その発達課題と並行しながら、すなわちそれとの関連をもつ形で専門科目の学習が進められる可能性が高いからである。大学は、大学生が「いつまで大学生であることを許さない」（橋本、2002、p.123）のであり、また、大学生の思いにかかわらず、「四年という制約された時間は、着々と終わりに向かう」（橋本、2002、p.123）。大学生の多くは、キャンパス内外での具体的な学習に取り組みつつ、同時に、卒業後の自らの人生構築についても考えねばならない立場に置かれているのである。

その問題の様相が、実際の大学での学習意欲を左右することも知られている。尾崎・松島（2005）は、女子大学生を対象に大学生の授業意欲の要因についての検討を行った。その結果、2年生では、将来の目標が見えてくることが意欲上昇の要因となっていること、大学3年生の時期には、専門科目が増えることや希望していた科目が受講できたことと共に、進路への意識が意欲上昇の要因となっていること、4年生では、卒論や就職活動など具体的な行動の開始と卒論への危機感が意欲上昇の要因となっていること、が示された。ここからは、2年生以上のどの学年においても、自身の進路がある程度具体的な問題となって認識されたり明確化されたりすることによって、大学での授業の意欲が上昇していくことがうかがえる。自分が今後どう生きていくのかという、アイデンティティに深く関わる問題によって、大学での学習過程は阻害も促進もされるのである。

第3に、そもそも、学ぶということそれ自体が、アイデンティティ形成過程ととらえられるからである。荒木・田中（2003）は、大学教育のめざすべきところは、「学生たちを所与の社会の知的学術的伝統のうちに組み入れ、この伝統を継承し新たに創造する集団的な営みに主体的に参加させる」（荒木・田中、2003、p.i）ことだと述べるが、このような主体的な学びによって、個人の存在そのものが変わっていくのである。

これを明確に述べているのは佐伯（1995）である。佐伯は、従来の学習に関する議論が、認知面と情動面とを区別していることを批判し、学習とは、その人間の全体性に関わるものだと主張する。そして、『学ぶ』ということは、つねに『私を知る』という、この『私』のレベルでの営みだ」（佐伯、1995、p.179）と述べる。学ぶことによって、存在の様式が変わるのであり、学習の過程は、そのような（＝学んだ）「私」にどのようなようになっていくのかという過程

ととらえられるのである。この考え方は大学の専門教育での学習にも、当然適用可能なものである。

このような、主体を巻き込んだ学習過程を通して促進されるアイデンティティ形成は、おそらく、専門科目の学習においておそらくより体系的に具現化されると思われる。たとえば、卒業論文作成は、大学での学びの集大成の一つとして位置づけられ、「大学で何を学んだのか」に対する学問的側面からの答えは、専門教育を受けての成果に負うところが大きい。その過程は、個人の自己を形成する「経験」としての意味（森、1970）を十分に有している。

そこで本研究では、特にこのアイデンティティ発達過程に注目しながら、彼らの専門科目の学習過程を分析する。具体的には、大学での専門科目の学習過程と、それについての学習者本人の意味づけについて、個人の進路決定過程との関連から分析し、それが個人の内面世界との兼ね合いにおいてどのように展開・進行していったのかを検討していく。

2. 分析対象となる専門教育

本研究で分析対象となる専門教育の科目は、国立女子大学の心理学である。心理学という学問は、臨床心理士やスクール・カウンセラーをはじめとして、家庭裁判所調査官、児童相談所職員など、哲学や文学、歴史学などの他の文系学問に比べると、相対的に専門的職業が豊富な学問であるといえる。またそれらの職種の社会的認知度は、特にこの10数年の間に急速に高まった。だが、学部での教育がそのまま専門的職業へ直結するかというところではない。職業との関連が指摘されるカリキュラムは、大学院以降の、たとえば臨床心理士指定大学院などであり、学部レベルにおいては、それら大学院進学も、将来を検討する際の1つの選択肢として位置づけられるにすぎない。つまり、もともと高度な専門技術者養成を目的に掲げる学部ほどには、大学で専門科目を修めることが、職業選択において必要な知識や技術を身につけるといった意味合いを帯びていないわけではない。結果的に専門を直接的に反映した職業選択をする者の割合は、工学系や医学系と比べると低い。心理学を専攻した者がその職業選択において専門を生かすか否かは、個人の選択・決断に拠るところが大きい。

本研究の調査対象者は2001年4月から2005年3月まで在籍した。各時期における専門教育に関連するカリキュラムの概要、および、その時点での専門コースの教員構成はTable 1の通りである。

Table 1 インタビューが在籍した各年次の専門教育カリキュラムおよび専攻スタッフの構成

| 時 期 | カリキュラムの概要 | 専攻のスタッフ構成（人数） |
|-----------------|---|---|
| 2001年度 （1年生） | 語学6コマを含む一般教養科目を受講する。2年生進級の際に専攻へと分かれ、実習・演習・特研などを含む専門科目を履修することとなる。2年生進級時に当該コースへの希望者が多い場合には、「分属試験」と呼ばれる試験を実施し、それに合格した者が心理学のコースへと進むことができる。対象者の学年は希望者が多く、心理学専攻を巡っての分属試験が実施された。 | 児童・障害心理学(1)/臨床心理学(2)/発達心理学(1)/運動生理学(1)/教育心理学(1)/認知心理学(1)/青年心理学(1) |
| 2002年度 （2年生） | 実験実習科目を週に2科目（実験心理学系、臨床心理学系）受講し、ほぼ毎回レポート提出が課せられる。 | 臨床心理学(2)/発達心理学(1)/運動生理学(1)/教育心理学(1)/認知心理学(1)/青年心理学(1) |
| 2003年度 （3年生） | 演習科目を週に2科目受講し、ローテーションで文献講読の発表を行う。編入試験を経て3年次からこの大学に入学した者は、3年次において演習科目と実験実習科目を両方こなしていくことが求められる。また教職をとっている学生は、3年次に教育実習を経験する。実習場所は主に附属学校園である。3年次終わりから4年次にかけて「春研究」と呼ばれる予備的な研究課題の報告が課される。 | 臨床心理学(2)/発達心理学(2)/運動生理学(1)/教育心理学(1)/認知心理学(1)/青年心理学(1) |
| 2004年度 （4年生） | 卒業論文を作成し、1月初旬に提出する。4年次より、助手（青年心理学）をのぞくいずれかの教員のゼミに所属し、卒業論文の指導を受ける。ただし、共同指導体制をとっているため、適宜講座全体での発表会などが開かれ、また、ゼミ担当ではない教員へ相談にいくことも珍しくない。 | 臨床心理学(2)/発達心理学(2)/運動生理学(1)/教育心理学(1)/認知心理学(1)/青年心理学(1) |

3. 調 査

時期および調査対象 2005年3月、国立女子大学の4年生12名にインタビュー調査を行った。12名全員が心理学専攻

（上記の通り）の学生であった。

質問内容 インタビューに用いた質問群は、Table 2 の通りであった。大学入学時の頃から卒業に至るまでの大学生活全般の過程をふり返ってもらった。概ねこの順番通りに進んだが、話の流れに応じて、質問が前後することもあった。また、大学観尺度の評定は、2 と 3 の間で行ってもらったことが多かった。

本研究では、このインタビューの質問内容から、進路および専門科目での学習過程に対する意識についての言及を抽出する。そこから大学入学時と卒業時における相違を比較・検討し、専門科目の学習過程を明らかにしていくこととする。

Table 2 インタビューに用いた質問

- | |
|--|
| 1. 大学に対する感想：①大学に入って驚いたこと、②女子大であることについて、③大学に受けた講義で印象に残っているもの、④大学に対する希望 |
| 2. 大学での活動：①大学に入った当初の目的意識とその変遷、②大学で学びたいと思っていた事柄とその変遷、③一生懸命勉強したこと・夢中になった活動、④大学時代に何を学んだ〔得た〕か、⑤やりとげられなかった〔やり残した〕こと |
| 3. キャリア形成：①生き方や考え方において強い影響を受けた人物や事柄、②“働く”ということに対する意識、③大学卒業後の進路についての意識と変遷、④周囲の反応 |
| 4. その他：①大学観尺度（杉浦ら、2003）の評定とそれへのコメント、②言い残したことなど |

場所および所要時間 インタビューの場所は、筆者の研究室であった。インタビューの所要時間は、1 人当たり、1 時間～2 時間程度であった。インタビュー内容は、インタビュー어의了解を得て IC レコーダーに録音した後、文字データに直した。

4. 結果と考察

全体的な動向 調査対象者たちが、①大学入学時に将来をどのように考えていたのか、また、なぜ心理学を専攻したのか、どのように学ぼうと思っていたのか、②大学卒業時に、進路をどのように定めたのか、また、進路との関連において専門科目（心理学）の学習をどのようにとらえるのか、についてまとめると、Table 3¹⁾ の通りであった。

(1)入学時における専攻（心理学）選択の理由

入学時における専攻（心理学）選択の理由をおおよそのところをまとめると、カウンセラーなど心理職を想定していたために心理学を志した者（5 名：E、F、G、H、L）、教員など心理専門職以外を志し、それに役立つ学問として心理学を志した者（3 名：A、B、D）、卒業後の職業イメージは特になく、漠然と興味や関心があって心理学を志した者（4 名：C、K、L、S）とに分けられるようであった。

ここで注目されるのは、心理学という学問に対する、実用的な側面での期待の高さである。「我が国の文教施策生涯学習社会の課題と展望——進む多様化と高度化——」（文部省、平成 8 年12月）に所収された「大学改革の今後の課題についての調査研究」の結果によると、学生が大学の授業に望むことは「分かりやすく（56%）」、「役に立ち（53%）」、「単位認定は容易に（36%）」であったというが、大学改革の進行と共に、1 点目、2 点目に関しては、すでにある程度の対応が進行しているように思われる。たとえば溝上（2004a）は、大学での学業における質の変化を、昨今の社会構造の変化との関連においてとらえる。彼は、大学での学業は将来の職業と密接につなげられるべきであるという認識は学生の間で高まってきており、両者の距離は急速に縮まってきていると言う。実際に役に立つ知識を身につけて就職して欲しいという社会の側の欲求、それを十分に自覚し、将来役に立つ学問を身につけたいという学生の側の欲求、そして、資格取得のための新たなカリキュラム設置などを具体化するなどのような、それらに呼応するかのように進む大学側の教育改革の流れ。それらが相乗的に重なり合い、変化しつつある昨今の大学教育のあり方として具現化されているといえる。それを学生の側も敏感にキャッチしているようである。

専攻選択においてもこの「役に立つ」という価値基準は強く働いているようであった。もちろん、興味が先にあり、それとの兼ね合いに置いて「役に立つから」という価値が二次的に付随していることもある（たとえば A、D など）。だが、要は、多くの学生が心理学の専攻に進む場合に、「役に立つ」という価値を心理学に期待していたということだ

Table 3 入学時と卒業時における、進路および専門に対する意識の内容

| 対象 | 入 学 時 | 卒 業 時 |
|----|---|---|
| A | 【進路】 福祉の仕事か教師。子どもと関わる仕事がしたい。 | 【進路】 幼稚園の先生。家族の反対はあったが、かえってそれで決意が固まった。／教育実習に行って、子どもや現場の先生から学んだことがとても大きかった。 |
| | 【専門】 福祉や子どもに関わる仕事に心理学は役に立つので、心理学をやりたい。 | 【専門】 ピンポイントで興味のあることを学べるのがよかった。／実験実習B（臨床心理学系）で、自分の心理学イメージと合致することを学べた。 |
| B | 【進路】 教職をとりたい | 【進路】 小学校の先生、周囲も皆、大賛成。／入学時から変化はなかった。 |
| | 【専門】 障害児教育をやりたい。将来の職業のため。（入学時は心理学をやることは考えていなかったが、分属前に障害児心理をしようと思った。） | 【専門】 障害専門の先生がいたので心理に進むが退官してしまった。違和感があった。障害児教育はできればもっとやりたかった。専門で学べなかった分、ボランティアサークルなどで障害児と関わり、学んだところ、成長したところが大きい。 |
| C | 【進路】 大学院進学（内容はともかく、4年間は短いと思っていたので） | 【進路】 幼稚園の先生。親は院進学しないことに大反対。／ふと幼稚園免許をとることにし、そこから保育の勉強をするようになり、保育にはまった。 |
| | 【専門】 何となく心理学をずっとやりたかった。具体的イメージは特にないが、酒鬼薔薇事件が一番のきっかけ。 | 【専門】 専攻に進めたから満足。／保育についてはすごく学んだ。／心理の卒論での観察者という立場の違和感がどうしてもとれなかった。 |
| D | 【進路】 中2くらいの時に保母さんになりたいた。高校の時に、幼稚園や乳児院に見学に行ったりしていた。 | 【進路】 貿易会社。／教育実習行って、あんな先生になりたくない、合わないと思った。／語学を一生懸命やった。短期留学もした。語学を生かせる職業に就きたいと思った。 |
| | 【専門】 幼稚園の先生になりたかったから、発達心理学をやりたい。 | 【専門】 心理学として学問的に習うよりも、子どもと一緒に遊んだり（するの）が楽しい。実験とか勉強はもういい。実験実習は体動かしたからよく覚えている。 |
| E | 【進路】 スクール・カウンセラーになりたかった。絵本を読んだのかきっかけ。 | 【進路】 本屋さん。教育関係の出版社に行きたかった。家庭教師のアルバイトで、生徒や親と色々喋ったり相談に乗ったり、問題集や参考書を探したりするうちに、よりよい教材を作る教育関係の出版社に行きたくなった。／卒論が楽しかったので大学院も迷ったが、就職がさらに大変になると思い、やめた。 |
| | 【専門】 心理学をやりたい。 | 【専門】 バイト三昧だったが卒論をがんばった。／バイト先の不登校の親から相談されて、でもきちんと答えられず、心理学を勉強してるのにだめだな、と思った。それで、半年くらい前にもう1回臨床心理学の本とか見てみたら面白いと思った。 |
| F | 【進路】 昔は結構キャリア志向。小学校の頃は弁護士になりたかった。スクール・カウンセラー。臨床心理士。大学4年間高いお金払ってくるのだから、卒業後は、それを生かしたもの、研究者になるとか専門職に就きたい。 | 【進路】 病院スタッフ。色々学んだ結果、直前で決まったが、今は満足。／自分の中にトラウマがあり、心理の専門職につくには治るのが前提と考えた。自分が心の傷をもっているの、臨床心理士もスクール・カウンセラーも無理だと思った。その後、やりたいことが見えなくなった。 |
| | 【専門】 心理学か比較文化。比較文化を専攻できるところが少なく、受験から逃れたかったこともあり、心理学。自分にトラウマがあり、心理学が何をしてくれるのか、知りたかった。大学では専門だけでなく教養の部分を学ぼうとも思っていた。 | 【専門】 最初にこれがやりたいってわけではなく、興味をもったものは全部とっていった。民族の話とか面白かった。／卒論になってやっと一生懸命勉強した。 |
| G | 【進路】 学校カウンセラーや臨床心理士など、心理関係の仕事。『13才のハローワーク』を見て、自分に適している（＝暗い人でもできる仕事）と思った。そのため、大学院も考えていた。 | 【進路】 公務員（契約）。家族は賛成。／現実が分かると、心理はやめといった方がいいと思った。授業を受けるうちに、自分が、心理的に人を助けるというような仕事を本当に人生かけてできるのか疑問になった。周りには、自分よりももっとできて、もっと使命感もった子などがいて、自分はやらないでいい、覚悟がない、と思った。臨床心理士の指定大学院の情報を集めると、かなり難しいというのが分かり、最終的にはそこできっぱりあきらめた。／臨床心理士がダメなら企業、というのは昔からの構想だったが、たまたま公務員のインターンシップに参加し、体験してみて自分に合ってたそうだった。 |

| | | |
|---|---|---|
| G | <p>【専門】 心理学を学びたい。／心理学は事例研究のイメージ。</p> | <p>【専門】 やってみたいと分からないと思って、心理学を勉強していたが、成績が芳しくなかった。実際にやってみてとても難しく、自分が何やってるのかもさっぱり分からなかった。卒論もとても難しく、書けなかった。とりあえずやりとげ、卒業できるということがとても嬉しい。／自分は暗い世界が大丈夫だと思っていたが、事例などを聞いて落ち込んでしまった。引きずってしまったりして、どんどんあきらめる方に行った。／自分が心理に向いていないということがよく分かった。本当に、それはよかった。若い内に気づけてよかった。それは本当に思う。専攻していなかったら、ずっとやりたい気持ちを引きずっていた。</p> |
| H | <p>【進路】 自分が何をやりたのか見つけられたいと思っていた。／一応臨床心理士と思っていたが、目標がないと受験勉強がきつくなってしまうので、とりあえずそう設定していたという感じ。</p> | <p>【進路】 実家に戻ってフリーター。漠然と、福祉系を考えているが、福祉系の何になるかは未定。専門学校などを思案中。将来について、人の役に立てる仕事ができたら、とは考えているが、どんな仕事も人の役に立っている、など、思考がグルグル回ってしまう。／授業を受けて、事例を聞いたりする中で、そういう人を治せるとか癒せるとか考えない方がいい、臨床心理士は、自分の意地だけでなれるものではないと思った。逃げかもしれないが、怖くなった。事例など読むとすごくつらくなり、ひきずりこまれるような感じだった。</p> |
| | <p>【専門】 心理学が日本文学かで悩んでいたが、入ってから決められる大学だったので、入ってから決めようと思っていた。ただ、職業と結びつくのが心理学で、そう考えた方が受験を頑張れたので、受験の時は、心理学を目指して頑張った。</p> | <p>【専門】 卒論は一生懸命がんばった。初対面の人と話すのが苦手なのにインタビューを選んだ。相手を友達に頼んで探してもらうことが辛かった。</p> |
| I | <p>【進路】 カウンセラーとかやってみたい。</p> | <p>【進路】 通信系企業に就職。／3年の時に母を亡くし、精神的にまいってしまった時、カウンセラーになるには、心理学が好きとか、人と関わるのが好きとか、話すのが好きとか、そういう事だけじゃダメだと思った。自分自身も、大学出ただけでカウンセラーになっていいのか、という部分があった。カウンセラーの先生などに話を聞きにいき、気持ちの整理がついた。将来的に（カウンセラーに）なるにしても、一旦は就職することにした。就職活動も頑張り、就職の方が向いてるかな、とも思う。</p> |
| | <p>【専門】 心理学やりたいていうのがずっとあった。それがなかったら浪人もしてなかった。臨床心理系にすごい行ききたかった。／国語とかが得意で文系（だとは思っていた）、その中で、本を読んだりして、心理学面白そうだなと。</p> | <p>【専門】 授業が臨床ばかりではなかった。実験や発達もやって、自分の中にこだわりがなくなった。心理学が勉強では一番面白かった。／教養ももう一回受けたいと思った。3～4年の間に色々な経験をして、それらと関係があったりする事を面白く感じたり。／専門の勉強、もっとやっておけばよかった。専門以外でももっと大学で、勉強できたことがあったように思う。勉強しよう勉強しようと思いながらズルズル行ってしまった。</p> |
| | <p>【進路】 福祉関係の仕事。その観点から、心理学という学問に興味をもった。</p> | <p>【進路】 福祉系の専門学校。親に反対されて大変だったが説得した。／心理学に関係のある職やるのは難しいと思った。公務員かと思ったが、福祉や心理の公務員は倍率高そうだった。</p> |
| J | <p>【専門】 心理学を勉強したかった。きっかけは、祖母の痴呆。色んな心理学を学びたかったので、臨床だけではなくところに魅力を感じた。／心理学と言っても、今考えるとすごい漠然としていて、別に何も分かってなかった。</p> | <p>【専門】 心理学を勉強できることがとても嬉しかった。1年生は心理学を学ぶための準備期間と位置づけていた。勉強はいつも楽しく、嫌だと思ったことは一度もない。すごく勉強したと思う。実家に帰った時にも「勉強が楽しくてすごいやりがいがある」といつも自信をもって言えていた。色んな先生の色んな心理学の色んな話を聞き、どれも興味を持てた。好きなことを勉強できて嬉しかった。／その他の授業は、家裁調査官に興味をもったこともあり、その頃から、法学概論など、だんだん就職のことを考えて、それに必要な授業をとるようになった。就職に対応できるよう、色んな授業をとった。</p> |
| K | <p>【進路】 将来についてはあまり考えていなかった。受験のみ。</p> | <p>【進路】 他大学の院に進学。父親は反対。／その後どうするかはすごく考えている。早く経済的な自立もしたいが文系の院は嫌われるし、研究職もありだとは思いが未定。／1回生の頃は、進路は何も考えていなかった。2回生くらいから3回生で就活が始まるので色々考え出した。春研が始まって色々論文とかを読んだりしていたところ、もうちょっと勉強したいなと。3年の3月くらいには就活もうやめた。</p> |

| | | |
|---|---|--|
| K | <p>【専門】 生物学をやりたいかったが、推薦で不合格になり、心理学に。心理学については非常に大きなイメージだったので、まずは広く知って、その中で合ったものを選ぼうと思っていた。</p> | <p>【専門】 1回生の頃は先生間で心理学の内容が違って、そのギャップに驚いていたが、2回生の実験実習で何となく形が見えてきた。4回生の院試の勉強を通して、やっと体系的に心理学を勉強した感じがある。卒論などで自分の好きな文献読んでいるときはとても楽しかった。自分の興味の向いたところには突き進める。</p> |
| L | <p>【進路】 企業で働く。ただ、将来についての具体的なビジョンは全くない。</p> | <p>【進路】 企業に就職。周りもすごく満足。／将来のことを現実的に考え始めたのは3回生。面接で聞かれることもあって、自分の好きなことを考え、就きたい業種を絞って、会社訪問とかしていた。</p> |
| | <p>【専門】 考古学をやりたいかったが、就職が大変だと言われ、何となく興味のあった心理学を学ぶことにした。犯罪心理とか、心理学全般に興味があった。ベトナム戦争のテレビを見たのがすごく衝撃的だった。小説読んだりして環境とか集団の力を不思議に思っていた。</p> | <p>【専門】 ちゃんと3年間、落ち着いて勉強できたと思う。今引越で荷物の整理をしていて、昔のノートがいっぱい出てきて、当時よく頑張ったな、と思う。／当初のテーマ（集団）をずっと根底に抱いた感じで卒論を書いたようにも思うが、在学時には集団についての勉強をあまりしなかった。勉強不足だ。入学時はとても志高かったのだが、入学してしまうとだんだん気持ちがゆるんでいってしまった。／一生懸命やったのは、やはり卒論。</p> |

ある。のみならず、Lの高校時代の進路指導教員は、考古学か心理学か迷うLに対して、「考古学は就職大変だよ、趣味でいいんじゃない？心理学にしておいたら」と助言したという。ここからは、心理学が、将来職に就く上でも役に立つというイメージを抱かれやすい学問分野であることが分かる。

(2)専門科目に対する総合的評価における学生側の要因

専門科目の学習を終えた時点で、学生達は、その学習過程をどのように振り返るのだろうか。ごく大まかな印象としては、多くの者が、肯定的に捉えていたと感じられた。調査時期が、卒業が確定する時期と重なったこともあり、自身の大学生活を肯定的に振り返りやすい心境になりやすい時期でのインタビューだったことも大きく関わっているかもしれない。だが、肯定的にとらえたもの、否定的にとらえたもの、いずれにおいても、専門科目に対する総合的評価には、個人の側の要因が大きく関連していることを指摘することができた。

学生が自身の学習過程を肯定的にみなした根拠は何かというと、ある程度イメージ（期待）と合致するものを提供されたことに対する満足（A）、とにかく全てが面白かった（J）という2名を除き、卒業論文を頑張ったことに言及する者が多かった（B、E、F、H、K、L）。専攻に進んだ後は、実習や演習、そして卒業論文作成と、提供されるものを受身的に学ぶというよりは、そこで自分がいかに学ぶか、という側面が実際の学習成果に影響を与える可能性が高い。学生自身も、その活動こそを、専門科目の学習成果の結晶としてとらえる傾向が強いようであった。つまり、専門科目で何を学ぶかということもさることながら、その学習過程に自らがどれだけ関与することができたのかということが、学修後の満足感の大きな根拠になっているようであった。

専門科目での学習を否定的にとらえていた者、あるいは肯定できずにいた者からは、学びたい事柄が学べなかった・他にやりたいことがあった（B、F）、実際に履修してみてイメージと違った・違和感をぬぐえなかった（C、D）、とにかく難しかった（G）という意見が得られた。「難しかった」という者に対しては、まずはその者の学習をスムーズにするための教育的な支援が必要であると考えられるが、それ以外の理由については、個人がそもそも心理学に対して何を期待していたか、あるいは、何を学ぼうとしていたのか、という事をふまえての検討が必要である。

先にも述べたが、佐伯（1995）は、「学ぶ」ということは、つねに「私を知る」という、この「私」レベルでの営みだということを強調する。それゆえ、何らかの学習において「つまずき」が生じている場合も、学習内容や学習者の能力という側面ではなく、それを学習する「私」のレベルから理解可能であるという。たとえば、佐伯はこんな例をあげる。ひとりの子どもが「分数のわり算」につまずいているとする。これは、分数のわり算の解き方の理解不足や解答時の勘違いなど、思考や認知に関わる問題として理解することもできるだろう。だが、そういうことよりも、その子どもが「分数の世界に入る」こと自体を拒絶しているのかもしれない、「分数のわり算を解ける自分」をどこかで拒否しているのかもしれない、と。

大学での専門科目の学習は、その内容選択が本人に委ねられている。よって、もともと「心理学の世界に入る」ことを拒絶していた者は少ないだろう。ただしそれは、個人の理解している「心理学」世界での話である。選択がなさ

れるには、その対象についての何らかの理解が必要である。何らかの学問を自らの専攻対象として選択したということは、選択基準とするに足るだけの当該学問についての概念が、その粗密はともかく、その時点で形成されていたはずである。そしてそれが、実際の教育内容と齟齬を来さないものであれば、学習を促進するオーガナイザーとしての役割を果たすであろうが、実際のそれとかけ離れたものであれば、学習を阻害するものになってしまう可能性が十分考えられる。

この種の学習のつまずきは、前概念獲得をスキーマ形成過程と見ることでより詳しく理解できる。スキーマとは、何らかの対象に関する人の知識を表象する認知構造のことである。対象のラベル、対象のもつ属性と属性間の関係を含む抽象的で一般的な体制化された知識であり、特定の刺激をその対象の一つの事例として意味づける、認知の枠組みとして働くことが知られている(村田、2001)。そしてそれは、情報の入力(認知)段階、記憶の段階、推論の段階、判断や行為遂行など出力の段階といった情報処理過程のさまざまな段階で、その処理過程に影響を及ぼす。そこで行われていることは、スキーマに基づく期待や仮説を確証するような情報処理であり、曖昧な情報をスキーマ(期待)に同化すること、スキーマに一致する情報を重視し、一致しない情報を軽視して印象を形成することなどが含まれる。

専門科目として提供される心理学と、それ以前に個人が形成していた心理学スキーマとが合致しない場合はどう理解されるだろうか。おそらくそこで与えられる情報を、個人の有する「心理学スキーマ」に同化することは難しい。学ぶ内容を基に新たに「心理学スキーマ」を形成していくことができれば問題はない。だが、対象について事前に有していた心理学スキーマが堅牢であり、しかもそれに基づく期待も強いような場合には、それと異なる内容として呈示される心理学の方が、むしろ重要ではないものとして処理されてしまうかもしれない。BやFの言は、この観点で解釈することができる²⁾。あるいは、もともとのスキーマに関連して有していた専門科目に対する期待の高さ故に、不当に高い失望を感じさせてしまうかもしれない³⁾。CやDの言は、この観点で解釈することができる。ここからは、大学における学習のつまずきや学習意欲の低下というものが、その学習内容の難易度や興味・関心の度合いとの関連においてのみならず、自分の有していたスキーマと実際の学習内容スキーマとの比較検討の結果からも生じることが示唆される。そして、専門科目の場合、それを自分が選択したものであるが故に、なぜ自分はそれを選んだのか、なぜ自分はそれを学ぶのか、自分はそこに何を求めているのか、というような、自分自身の行為を問い直すような営みが進行する可能性も十分考えられる。問題部分において、専門科目の学習意欲の低下がアイデンティティの問題につながることを指摘したが、専門科目での学習は、自身の行った選択・決断やその先にある進路選択過程と結びついたものとして認識されるからであろう。

5. 役割実験としての専門科目学習過程

専門科目におけるつまずきや学習意欲の停滞が、アイデンティティの問題と結びついていく可能性については既に述べたところである。ならば、大学における専門科目が将来の職業と深い関わりをもつ場合、その専攻の選択および専門科目の学習過程は、アイデンティティ形成過程における役割実験(role experiment)としてとらえ直していけるのではないだろうか。

役割実験とは、青年が将来参入すべき大人社会の中で自分にとってのふさわしい場所を見出すために、色々な場所で自分の適性を試していく行動とされる。青年は、アイデンティティ形成の過程において特定の役割を選び、引き受け、それを通して社会を受け容れ、社会的に貢献していくという段階をたどって大人になる。つまりここでいう役割とは、機能的な意味よりもむしろ青年期におけるアイデンティティ形成の過程に関わる人格的な意味合いが強い。その役割の選択およびそれへの同一化は容易ではなく、しばしば青年が役割の拡散に苦しむことも多々指摘される。その中で、様々な役割実験がなされるのである。その視点から、心理学的な職業をめざす学生が心理学専攻生となることの意味をとらえ直すと、大学の4年間をかけてなされる役割実験の機会となっているのではないかと考えられるのである。すなわち、実際に心理学関係の職業に就く前に、その世界の実態を垣間見、自身で実際に心理学的な活動に参加し、その中で、実際にそこでやっていけるかどうかを吟味、検討する機会となっているのではないだろうか。

以下、その視点をもって、学生の、進路選択と専門科目における学習過程との関連について検討することとする。

(1)卒業時における進路選択の状態

卒業時における進路選択の状態は、教員（3名：A、B、C）、一般企業（4名：D、E、I、L）、公務員（1名：G）、医療スタッフ（1名：F）、大学院（1名：K）、専門学校（1名：J）、未定（1名：H）であった。先の、入学時における専攻選択の理由とのクロス表はTable 4の通りであった。もともと心理職を志していた者で、心理学系の大学院や心理学の専門的職業に就いた者は、今回のインタビューの中には見受けられなかった。入学時と進路の方向性がほとんど変わらなかったのは2名（A、B）のみであった。

Table 4 入学当時の心理専攻希望理由と卒業時の進路選択との関係

| 卒業時の進路 | 入学当時の心理専攻希望理由 | | |
|---------|----------------|-------------------|-----------------|
| | 心理職志望のため、必要だから | 教員志望のため、役に立ちそうだから | 興味があった、職種への言及なし |
| 教 員 | 0 | 2 (A、B) | 1 (C) |
| 一 般 企 業 | 2 (E、I) | 1 (D) | 1 (L) |
| 公 務 員 | 1 (G) | 0 | 0 |
| 医療スタッフ | 1 (F) | 0 | 0 |
| 大 学 院 | 0 | 0 | 1 (K) |
| 専 門 学 校 | 0 | 0 | 1 (J) |
| 未 定 | 1 (H) | 0 | 0 |

本研究では、専門科目での学習過程と個人のアイデンティティとの関連が検討議題となっている。そこで、もともとは専門的職業に就く意志はなかったが、専門科目の学習を経て大学院へと進学するようになった例（K）と、もともと専門的職業を志していたが、専門科目の学習を経てそれを断念した例（E、G、F、H、I）とについて、詳しく見ていくこととする。

(2)専門科目の学習を経て大学院へと進学するようになった例

この例に該当するKは、心理学というものに対して具体的なイメージをあまり有していなかった。もともと生物学を第一志望としており、そこへの進学が断たれた時点から文転し、心理学コースのある学部に入學したのである。心理学というのは、「ちょっと気になってた存在」で、生物学と平行線で興味を抱いていたという。ただし、広く学びたいと思っていたため、専門での教育内容が「臨床心理学だけではない」大学に志望を定めたという。

入学前からの彼女の心理学に対する学習過程の変遷をたどると、Table 5のようになる。最終的にどのような方向へ進むのかという点については、「うーん、すごい考えてはいるんですけどね。……早くなんか、経済的な自立もしたいしと思って。で、就職……、文系の院は嫌われるしなーって考えたり。研究職も、ありだとは思うんですけど……、うーん、どうなんですかね。」と未定である（cf. Table 3）。だが、4年生になるまでに、現時点での進路選択を確信するだけのアイデンティティ——現在行っている専門科目の学習を今後も続けるという方向性のもの——は確立させていた。なぜか。おそらく、専門科目における学習過程にうまく参入するという過程、自分の目的意識に沿った方向への学習過程が、結果としては着実に進んだことによるのではないだろうか。余談ではあるが、彼女は卒業論文の優秀賞も受賞した。アイデンティティ確立において重要な意味を持つ、他者からの承認を得ることができたことも、その方向性へ進んでいいという確信と展望を、より明確に得る支えとなったのではないかと思われる。

これまでの議論と絡めて考察すると、彼女の場合、心理学に対する強固なスキーマがもともとはなかったことをまず指摘することが出来る。それ故、自分の想像を絶する専門科目の教育内容に戸惑いを感じながらも、それらを吸収していく際の抵抗が少なかったのではないだろうか。また、自身の中に、明確な興味の方向性があり、それを問題として対象化していく能力があったことも指摘されるだろう。

Table 5 Kにおける入学時～4年生時までの専門科目の学習過程

| 時 期 | 専 門 科 目 の 学 習 過 程 |
|---------|---|
| 入 学 | そんなに心理に入れ込んで、高校時代から心理心理心理心理って言ってたわけじゃなかったんで、心理学がどんなものかすら、すごい大きなイメージできたので、こんなのもあるのかっていうのをまず知って、その中で合ったものを選んでっていう風に、1回生からこう。広くから自分で選んでいってってやりたいなって思ってたので、それは、よかったかなって思います。 |
| 1 年 生 | （1回生の）概論で、一番最初が、X先生（運動生理学）だったんですよ。で、脳!?って思って。……そこが一番最初で。で、色々知っていくうちに、は一、は一、みたいな。感心やら戸惑いやら、で。……最初にX先生で、あと、臨床、統計。……（臨床は）映画見たりして。……で、片や、心理学概論をY先生のずっと受けて。このギャップはなんだ!?と。……なんか、魂が、とかって。プシュケーが、って話をして。 |
| 2 年 生 時 | 2回生で実験実習始まって、やっと、なんか、こう、形っぽいものが見えてきて。ほんやり、こういう感じとこういう感じがあって、その中にはこういう感じがあって、みたいな。 |
| 3 年 生 | （3回生の演習の時は）昔、その、言葉と音楽が、気になっていてっていうか、それをなんで、音だけが操れて、どういう風にコミュニケーションツールとして用いているのか、みたいなことに興味があったので、3回の演習の時は、もう、言語、言語って感じで。自分で選んでましたね。 |
| 4 年 生 | （4回生の時は）自分の好きなやつを探して読んでるのは、あー、なるほどねーって色んな見解が得られるので、楽しく。／（3回生の冬には就職活動も多少行っていたが、4回生に上がる3～4月の頃、）「春研が始まって、色々論文とかを読んだりしていたところ、やりたりないっていうか、もうちょっと勉強したいなって思って。……で、バタバタ説明会も終わっていったし、っていうようなんで。」（大学院の勉強を始めた） |

(3)専門科目の学習を経て心理専門職を断念した例

専門科目の学習を経てそれを断念した例としては、E、F、G、H、Iの5名を挙げることが出来る。この5名はいずれも、「専門科目を学ぶ過程で専門職（臨床心理士、カウンセラー）の実際の内容を知った」ところで、進路に迷いが生じたという点で共通している。うちEは、その専門職の条件の悪さ（時給の低さ、雇用の不安定さなど）から断念していた。F、G、H、Iの4名は、自分が専門職に進んでいいのかどうかという、自分への問いにぶつかり、結果、断念した。この4名の思考内容とその後のアイデンティティ立て直しの過程をまとめると、Table 6のようになる。

個別の事例を見ると、もちろんそれぞれ異なったプロセスをたどっているのであるが、いずれも、専門科目での学習を通して専門的職業についての新たな理解を得たことで、それまで有していた専門的職業スキーマの揺らぎを経験し、その上で改めて自分の資質を問い直した点、そしてその結果、「むしろ専門職ではない」という事についての確信を得たという点については共通している。

もともと臨床心理士やスクール・カウンセラーを真剣に志望していた者たちは、特にその仕事の性質もあいまって、専門科目を学習する過程で、自己の資質などを熟考せざるをえなかったのだろう。専門科目の学習過程が、常に、「その方向へと進む私」の吟味・検討という過程を潜在的に含むものとなっていたのである。アイデンティティ形成においては、「獲得」ということ、「～である」という肯定文の私を得ることが出来たか否かが常に議論される。しかしながら、そこに至る過程においては、「～ではない」という、否定文における私を数多く受容する機会が少なからずある。もちろん、そこで止まってしまえば、アイデンティティ拡散の状態へと陥ってしまう。GやIは別の選択肢をもともと有していたため、立て直しも早かったが、FやHのように、その方向性を否定してしまうことで先が見えなくなってしまうといった状態に至ってしまうことがあることには注意しなければならない。問題部分で挙げたように、専門科目との結びつきにおいてアイデンティティが揺らいだ場合、学習意欲が著しく低下することが考えられるからである。

この理解は、先に述べた心理学スキーマの違いとは一線を画するものである。単に「心理学」というものが自分の思っていたものと違っていたという話ではない。実際に心理学という専門科目を学習する中で、自分というものを捉え直した結果である。たとえばIは、実際にカウンセラーになれる可能性に身を置いたことで、「このままカウンセラーになっていいのか」を真剣に考える。その中で、自分になりたいカウンセラー、自分が頼りたいカウンセラーとは何か、ということを追求していく。そして、それを通して、今の自分がこのままカウンセラーになるべきではない、という決断をする。

Table 6 心理専門職（カウンセラー）を断念した4名の思考内容とその後のプロセス

| 対象 | 断念に至ったきっかけと断念する過程 | その後の立て直し |
|----|--|--|
| F | ある種トラウマがあって。カウンセラーの人のホームページ見た時に、私とは全然違うタイプだと思うんですけど、そうやって傷があるからそういう人たちの気持ちに分かると思うんですがどうでしょう？っていうQ&Aがあって。結局は自分の傷が治ってない限りは逆にそういうのはよくないから向いていませんってその人は切られて。でも確かにその通りで。……私もその辺きれいに治ってるわけじゃないから。……体質って言うか、まあ、無理だなって思った。臨床がどうかよりも。／大学にカウンセラーの先生来てるじゃないですか。で、1回生の時にちょっと行ってたんですけど、それで、私ダメですかねって聞いたら「治ったら誰よりもいい先生になれると思うよ」って言われて。やっぱり治るのが前提で、何をもって治るのかもわからないし、治るかも自信がなかったし。だから。 | 心理学への興味っていうのは、やっぱり自分のそういうところも含めて興味もっていた訳で。それでやっぱ。学問的興味っていうよりは、自分にとって何をしてくれるんだろう、心理学がっていう、そういうところも入ってた。学問を選ぶ最初の段階で間違ってたのかな。／入る前は大学4年間も高いお金払ってくるんだから、大学後はそれを生かしたものを、研究者になるとか、それを生かす仕事につきたいと思ってはいたんですけど、正直、心理に向いてないな、と思い始めて。臨床心理士もスクール・カウンセラーもなる気がなくなって。それだったら心理じゃ食べていけない、って感じで。それで先が見えなくなった。やりたいことが分からないし、今時の若者じゃないかって。やりたいこと決まてない人に対して、結構世間の目は冷たいですからね。フリーターにしても、夢のあるフリーターは歓迎されますけど、夢のない人はね。何やってんのって感じになる。それがしんどくて。 |
| G | 授業とか聞いて落ち込んじゃったりするんです……結構ドロドロ系の、事例とか演習かな。色々、事例研究とか読むじゃないですか。あれで結構ショック受けたりとかしちゃうんですよ、引きずったり。それで、結構自分ってあれやな（暗い世界が大丈夫だと思ってたけどそうでもないな）って思って。 | （それでも3回生の頃は）まだ迷ってました。でももう、臨床心理士の資格とれる院の情報とか集めたら、めちゃくちゃ難しいっていうのが分かって、最終的にはそこできっぱり。……友達が受けるって言うってたんですけど、その友達すごい頭いいし、いつも実験実習とか助けてもらってたクチなんで、この子が行くくらのレベルなんかって思って。現実をちょっと。／専門の授業がやっぱり役に立ちました。どんどんあきらめる方向に。（その後は）もう自分にやれることやろうと思って、高望みせず、人並みに就活して、入れたところが縁だなんていう風に考えるように。／（大学時代の収穫として）いちばん思うのは、自分が心理に向いていないということが分かった。本当に、それはよかったと思うんですよ。若い内に気づけてよかったって、それは本当に思ってます。 |
| H | 臨床心理士じゃなくなったのは、ここに来て、先生方の話とかを聞いていて、……なんか怖くなって。臨床心理学概論とか、演習とかで、事例を読むんですけど、そういうのを学んだときに、すごい怖くなったし、そういう人たちと関わって、そういう人たちを治せるとか癒せるとか、考えない方がいいっていうか。Z先生の時は1回生です。やっぱり、決定的になったのは、演習での事例とかを読んで、3回生の時、ひきずりこまれるような感じで。……私には無理だなーと思いました。なんか、そういう人たちを、……カウンセラーとして関わることで、相手の人をもっと悪い状況に陥れることがあるって聞いて、もう、それから。それが重く。 | 1回生の時に、心理に決めてからは、やっぱり心理に来たからにはって思ってたんですけど、そんな、臨床心理士とか、そんな自分の意地とかだけでなれるもんじゃないんだなって思っていました。／（大学院じゃなければ就職なので）とりあえず……、自己分析とかやったんですけど、……なんか、書けなくて、自己分析ができないまま、……4月頃には、もう、就職活動、だらけてました。／（4年間でやりとげられなかったことは）夢を見つけること。臨床心理士っていうのがなくなってからは、人の役に立てる仕事ができたらなーって思ってたんですけど、でもどんな仕事だって人の役に立ってるよなーとか、そういうのがグルグルしている感じで。 |
| I | 去年、母亡くしてるんですけど、……その辺で精神的に参ったりとかもやっぱりあったんで。やっぱり臨床だったりカウンセラーの仕事って言うの、自分ができるのかになってると、その、心理学が好きとか、人に関わるのか好きとか、話すのが好きとか、そういう事だけじゃダメかなっていうのをすごい思って。／私は結構、小さいこととか、人のこととか、……すごい悩んでしまうタイプなんで、仕事にするとすごい、入り込んでしまっで、で、それを仕事にできるのかな、割り切れるのかなってなると、多分、割り切れないかなってなってる。で、やっぱり、それを仕事にするっていうのはあんまり考えなくなってる。それからそんなに臨床に対してあんまりこだわりがちょっとなくなってしまったかな……。 | 私自身も、大学出ただけでカウンセラーになっていいのかな、みたいな部分はすごいあって。／（入院先のホスピスのカウンセラーと話をする中で、その先生が）いつでも勉強に戻ろうと思ったら戻れるから、いったん社会に出てから考えてもいいと思うし、迷ってるんやったら、一回社会に出て他の仕事して、で、心理学の院に行く人って、30、40の人とかもいっぱいいるよみたいな話をされて。……それもそうかなって。自分が一番納得してなかったのが多分そこで。……その先生にそれを言われてすごい自分が楽になったんで、もう普通に就職しようって。 |

大学出ただけでカウンセラーになっていいのかな、みたいな部分はすごいあって。本だけ読んだりとか、授業聞いただけの知識で、人を見れるのかなっていうと、私は絶対みれないし、自分がもし病んでる時とかに、型にはまったことばかり言われたらすごいイヤだって言うか、反発してしまうと思うから、それやったらもっと、色々な経験してきた人との話の方が、絶対に、こう、素直に聞けるなっていうのがあって。……勉強ができたとか、まあ、私はあんまりできなかったんですけど、その、講義を聞いたりとか、事例を見たりとかだけで、じゃあ、この人はこうなんて絶対言えないなっていうのがあって。そしたらもっと、たくさんの人と自分が関わって、他の仕事してみたりとか、他の色々な環境に行って、生活してみて、その上で、っていう方が重みがあるっていうか、深みがあるなっていうのを感じて。だから、それがずっとひっかかって、カウンセラーはどうかって部分もずっと多分あったんで……。 (I)

また、「専門の授業がやっぱり役に立ちました。どんどんあきらめる方向に」、「自分が心理に向いていないということが分かった。本当に、それはよかったと思うんですよ。」というGの発言は、一見皮肉なものに思われるが、彼女が実際に、「心理学を専攻する者」という役割に一度は同一化したからこそ得た一つの結論であることが分かる。

一番思うのは、自分が心理に向いていないということが分かった。本当に、それはよかったと思うんですよ。若い内に気づけてよかったって、それは本当に思ってます。……親には、経済学部とか、もっと実務に役立つような大学入って、心理学やりたいんやったら傍らでできるやんか、みたいな、反対されたことあったんですけど、高校の時に言われてたんですけど。多分それやったらずーっと心理学に憧れてたんちゃうかな。(G)

Erikson (1959) は、青年が「思い切って、あなたに～～する」、「思い切って自分で～～する」といった、多種多様な思慮深げな大胆な役割実験にふけることがあることを指摘するが、この発言は、進路選択あるいは役割選択ということを考える上で、実際にその役割への同一化を思い切って試みた上でのその役割からの解放が感じとれる。

何かを選択するということは、何かを捨てることである。F、Hにしても、最終的には、心理学の方向へ進むという自身の可能性を一つ、捨てた。それは、実際の心理学に触れ、そこでの自分の反応を実際に確かめたことで、それまでは知らなかった自分の側面に気づき、改めて自分に何ができるかを問い直すきっかけとなったと考えられる。

大学での学習は、その内容によっては、知識や技能の習得といった顕在的なレベルのもので終結せず、それを自らの知識体系にどう位置づけ、さらには生活世界や人生との関連においてどう意味づけるのかという潜在的なレベルでの変容を経て完結する。その過程は、もともとの学習内容（知識、技能など）を歪曲させてしまうかもしれないし、長い時間を要するものかもしれない。それゆえ、現時点で彼女たちが獲得した「学びの意味」は、正確な理解を経たものであるのか、さらには、どの程度の持続性があるものかということもおぼつかないところがある。しかし、実際の専門科目の学習過程で、彼女たちは自分の人生と照らし合わせながら学んだ結果、それまで抱いていた「未来の私」を否定し、別の道を探すという方向性を得た。結果的には否定されるにせよ、最初の職業志向性があったことで、それが一つの足場となり、専門科目を自分の人生の文脈の中で位置づける過程が進行したとも考えられる。ある程度安定した構造の中で、自分の方向性を検討するという作業が営めたと推測されるのである。

彼女たちにとっては、専門科目の学習過程は、まさに、アイデンティティ形成における役割実験的な意味を持っていたと考えられる。

(4) 学生側の変化と学習意欲

専門科目の学習過程とともに、アイデンティティ形成過程も進む。そしてそれは同時に、アイデンティティの形成過程を経て、それが学習への意欲や学習に対する価値の再評価へと還元されていく。このメカニズムを最後に示しておきたい。

卒業時において「もっとしっかり勉強しておけばよかった」という言が複数見られたのも興味深い点である。たとえば、I は、非常に充実した大学生活を送ったのだが、「やりとげられなかったことは」という問いに対して、「やっぱり、専門の勉強もっとやっとならばよかったな。専門以外でも、もっと大学で、勉強の面、できたことあったのかな」

と答えていた。大学生活全体をふり返っての感想においても、「もうちょっと勉強すればよかった」と述べていた。なぜそう思うのかについては、以下のように説明していた。

やっぱ4回生になってからと、それまでっていうのは全然違って。その、やっぱり単位をとるためにとらないとだめだった授業とか、一般教養とかそういう部分とかってやっぱり、テストできたらいいやっていうのがあったんで。今から考えたら一般教養ももっとちゃんと出たら面白かったのになっていうのもやっぱり。……割と4回生になってから皆言ってる。単位いらんけど受けに行こうとか。……（4回生になったら）時間の余裕もできたりとか、もあるのかもしれないですね。……今考えたら、もっとちゃんと受けたらよかったのになって。それは、やっぱりその、3年とか4年みたいな間に、色々経験したこととかもあって。あ、あん時これ、結構関係あるのが面白かったのになっていうのもあるのかなって思ったり。（I）

大学時代に様々な経験を通して自身のアイデンティティを確立し、結果、自身の中に、知識を体系づけるだけの見通しを形成することができたようである。そしてそれによって、大学における教育内容の価値が再評価されていることがうかがえる。もちろん、このような卒業時のふり返りは一種の郷愁ともとれるが、それでも、自身のあり方が変わることで大学での学習に対するとらえ直しが進むという点は共通のメカニズムである。

また、Eは、「バイト先（家庭教師）の不登校の親から相談されて、でもきちんと答えられなくて。心理学を勉強してるのにダメだな、と思った。それで、半年くらい前にもう1回臨床心理学の本とか見てみたら面白いと思った。」と述べている。ここでは、他者がEを「心理学を専攻している者」と見なすことによって、それまであまり重要ではなかった、「心理学を専攻する私」としてのアイデンティティ形成が自覚的に促された例といえる。Eの場合は、他の学生に比べて大学での学びについての言及は少なく、大学生活は「バイト三昧だった」と答える。自分が深く関与していたアルバイトの世界において、「心理学を専攻する私」としてのアイデンティティへの関与が促されたことは意味のあることだったに違いない。そしてそのアイデンティティを引き受けた後に、再度本を読んでも面白かったというのである。ここからは、学び手側がどのように自己規定をするかによって、つまり、「専攻と私」との関係によっても、学習内容の価値が左右されることがうかがえる。これは「心理学を専攻する私」へとうまく移行していった例ととらえることができよう。このような「私」がその者の生活世界の中に位置づけられることで、専門科目を学ぶ意味が劇的に変化する可能性が指摘される。

注

- 1) 関西圏では通常学年を「～回生」と呼ぶため、インタビュー内容を引用している部分については、年次についての表現が「～年生」ではなく「～回生」となっている。それぞれが指示する内容は同じである。
- 2) Bの場合、就きたいと思っていた教員が不在になってしまったという事情が生じたため、その変化にも適応しなければならないという側面もあった。
- 3) このような現象は、社会心理学において“ゲイン・ロス効果”として知られているところである。最初の期待や評価とその後の評価とが食い違った場合、最終的な評価は、当初の期待や評価がなかった場合よりも極端に低い（あるいは高い）評価を得ることが多いというものである。

引用文献

- 荒木光彦・田中毎実 2003 「序」京都大学高等教育研究開発推進センター（編）『大学教育学』培風館、i-v 頁。
- Erikson, E.H. 1959 *Psychological Issues: Identity and the life cycle*. International Universities Press（小 此 木 啓 吾 訳 編 1973 『自我同一性—アイデンティティとライフサイクル—』誠信書房）
- 後藤宗理 2003 「大学生における進学動機・自己意識・社会意識——専攻分野間の比較——」『名古屋市立大学人文社会学部研究紀要』15号、1-18頁。

- 半澤礼之 2004 「大学生の学業環境に対する適応(3)——学生の学業に対する不満・問題への対処に関する2年目の追跡調査から——」『日本青年心理学会第12回大会発表論文集』58-59頁.
- 橋本広信 2002 「人生の実験室としての大学を考える——ある大学生の心の風景をまじえて——」溝上慎一（編）『大学生論』ナカニシヤ出版、123-145頁.
- 溝上慎一 2001 「大学生の自己評価の世界を意味づける学業的文脈」溝上慎一（編）『大学生の自己と生き方——大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学——』ナカニシヤ出版、97-137頁.
- 溝上慎一 2004a 「学び支援プロジェクトの背景」溝上慎一（編）『学生の学びを支援する大学教育』東信堂、4-19頁.
- 溝上慎一 2004b 「大学新入生の学業生活への参入過程——学業意欲と授業意欲——」『京都大学高等教育研究』10号、67-87頁.
- 溝上慎一 2006 『大学生の学び・入門——大学での勉強は役に立つ！——』有斐閣アルマ
- 水間玲子 2002 「学生支援プロジェクトー大学生生活編ーにおける学生の参加動機について」『京都大学高等教育研究』8号、75-99頁.
- 水間玲子 2006 「大学教育の議論における大学生研究の意義と視点——心理学的研究の知見から——」『福島大学総合教育研究センター紀要』創刊号、97-106頁.
- 森有正 1970 『生きることと考えること』講談社現代新書.
- 村田光二 2001 「社会的スキーマ」山本眞理子ら（編）『社会的認知ハンドブック』北大路書房、80-83頁.
- 尾崎仁美・松島るみ 2005 「大学生の授業意欲の変化とその要因」『日本心理学会第69回大会発表論文集』1268頁.
- 佐伯胖 1995 『学ぶということの意味』岩波書店.